Aprendizaje-Servicio: el taller de cerámica como vehículo de intercambio

Service-Learning: The ceramics workshop as a vehicle for exchange

Verónica Yepez-Reyes – Consuelo Crespo

Recibido: 31 de agosto de 2021
Aceptado: 09 de noviembre de 2021
DOI: https://doi.org/10.18272/esferas.v3i.2431
Cómo citar:
Yepez-Reyes, V., y Crespo, C. (2022). Aprendizaje-Servicio: el taller de cerámica como vehículo de intercambio. Esferas, 3, 46-67. https://doi.org/10.18272/esferas.v3i.2431

Verónica Yepez-Reyes
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura
Quito 1705025, Ecuador
vyepezr@puce.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-3617-0418

Consuelo Crespo
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes
Quito 1705025, Ecuador
vmcrespo@puce.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-0134-7247

Resumen

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología experiencial que se aplica en múltiples campos, uno de ellos es el Taller de Cerámica sobre el que se enfoca este artículo. El Taller de Cerámica surge como un instrumento mediador entre la comunidad de Guayama Grande, en el páramo andino de Chugchilán, en Cotopaxi, y la universidad. Aquí, durante dos años y medio —antes y durante la pandemia por COVID-19— estudiantes, docentes y la comunidad han puesto en práctica una metodología basada en recuperar la memoria y revitalizar la lengua, fundamentales para construir su mundo, y la cerámica como el mecanismo de interpretación de ese mundo que se mantuvo por años en 'el olvido'. El Taller se convierte en un vehículo de intercambio y aprendizaje mutuo. Este ha permitido que surja un imaginero comunitario, quien, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos y el concepto del *ayni* –de la reciprocidad andina– ha sido capaz de llevar, a otras comunas y lugares, el arte de la cerámica y con ello promover el bienestar (ODS3) y la educación de calidad (ODS4).

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, cerámica, Chugchilán, *ayni*, intercambio

Abstract

Service-Learning (SL) is an experiential learning methodology that is applied in multiple fields, one of them being the Ceramics Workshop to which this article refers. The Ceramics Workshop arises as a form of artistic expression of the community of Guayama Grande in the Andean páramo of Chugchilán in Cotopaxi. Here, for two and a half years —before and during the COVID-19 pandemic— students, teachers and the community have put into practice a methodology based on recovering their memory and revitalizing their language, both of which are fundamental in building their world, with ceramics as the mechanism of interpretation of that world, which has been in "oblivion" for years. The Workshop becomes a vehicle for exchange and mutual learning. This has allowed the emergence of a community image sculptor who, putting into practice the acquired knowledge and the concept of *ayni*, Andean reciprocity, has been able to share the art of ceramics with other communes and places, promoting well-being (SDG3) and quality education (SDG4).

Keywords: Service-Learning, ceramics, Chugchilán, *ayni*, exchange

Introducción

Guayama Grande, contrariamente a su nombre, es un pequeño poblado andino de la parroquia de Chugchilán, en el cantón Sigchos, ubicado al noroccidente de la provincia de Cotopaxi. Desde ahí es posible maravillarse con los paisajes que ofrece el cañón del Toachi, en esa provincia. Enclavado en el páramo andino, en el margen del Quilotoa, Guayama Grande es el escenario en donde durante dos años y medio se ha desarrollado un Taller de Cerámica, y con él un rico intercambio de conocimientos entre docentes y estudiantes universitarios con pobladores locales.

Este artículo va más allá de relatar el encuentro interdisciplinario para enfocarse en el intercambio intercultural entre estudiantes y pobladores locales, y analizar la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), así como reflexionar sobre el resultante intercambio de saberes que permitió pasar la posta hacia nuevos instructores y artistas en la zona. El proyecto se enmarca en los ODS 3 (Salud y bienestar) y 4 (Educación de Calidad). Se entiende a ambos en su sentido más amplio: por una parte, se promueve una propuesta alternativa de educación y cultura, mediante el Taller de Cerámica, y, por otra, se incide en el bienestar comunitario al incursionar en actividades culturales alternativas al diario vivir de las comunidades agrícolas del páramo de Chugchilán.

Contexto y capital simbólico de Chugchilán

El contexto de Chugchilán, abordado desde una mirada cronológica y progresiva, como lo propone la investigación de Cifuentes (2020), permite observar distintos procesos en lo social, cultural y económico. Estos se encuentran marcados por "el establecimiento de instituciones coloniales, el largo proceso de la hacienda, hasta el análisis de instancias que tienen relación con una historia reciente" (p. 5).

La historiadora destaca que "la importancia del sostenimiento del *ayllu* [la familia] a lo largo de los siglos como unidad primordial del sistema social andino ha sido central para mantener el sentido comunitario en Chugchilán" (p.12). El *ayllu*, cuyo origen de sangre y lengua común fue el núcleo estructurador de la sociedad, organiza el espacio simbólico y el territorio, comprometiendo lo sagrado y lo mundano. A partir del *ayllu* se organizan las comunas y entre ellas surgen estrategias de intercambio como el tianguez (mercado para intercambiar

productos) y también formas de trabajo y de restitución a la colectividad y a lo sagrado, contenidos en la *minka* (minga), instituciones indígenas que perduran hasta nuestros días. La *minka* constituye un sistema de colaboración, solidaridad y responsabilidad, y es el pilar del *ayllu*, que en conjunto con esta permite, a través de la organización social, conseguir beneficios para toda la comunidad y el apoyo mutuo. En lo familiar pervive el concepto del *ayni* (reciprocidad), que "consiste en dar al otro sin esperar nada a cambio, se realiza únicamente con el deseo de sentirse bien y, de esa manera, vivir en armonía y en sintonía con todo el cosmos" (Núñez de Prado, cit. en Yucra Tamero, 2016).

En las comunidades de las Guayamas (Guayama Grande y Guayama San Pedro, dos poblaciones separadas por apenas un par de kilómetros), de donde son originarios los pobladores del Taller de Cerámica al que se refiere este artículo, es posible ver con claridad esta composición familiar. Esta es el apoyo fundamental para la organización y consolidación del grupo social en donde *ayllu, minka* y *ayni* son conceptos presentes en el aire y la tierra.

Para comprender el espacio epistémico y de sentido que configura a los pueblos que habitan las faldas del Quilotoa, es pertinente situar a la lengua. La lengua constituye un "acuerdo" entre los hablantes para entender al mundo como una "experiencia" de vida y así configurar el "sentido" de su "existencia". La lengua es el "medio" a través del cual se despliega la vida de un pueblo (Gadamer, 1993). En este "espacio-medio" los objetos están inmersos tanto por ser nombrados como por la función de mediación que cumplen, "el objeto puede, también, desempeñar un papel poderoso de integración" (Baudrillard, 1969, p. 201), "el sistema de los objetos impone su coherencia y adquiere, de tal modo, el poder de modelar una civilización" (p. 213). Los objetos culturales, con su presencia, tienen en sí mismos la capacidad de permanecer.

Los panzaleos o quitus, cuya lengua era el panzaleo, habitaban en las provincias del centro norte del actual Ecuador: Pichincha, Cotopaxi y Tungurahua. Conquistados por los caras, formaron el pueblo Quitu Cara (hasta 980 d. C.) y conservaron la lengua panzaleo (Porras, 1972). Posteriormente, en la conquista de los incas (hasta 1487 d. C.,) al pueblo Quitu Cara, el panzaleo se mimetizó con la lengua de los incas, que la impusieron al pasar por el territorio.

Ahora bien, la lengua, al ser dinámica, tiene una variante propia en el Ecuador. Howard (2011) considera a la lengua de los incas como una "familia de lenguas",

debido a la vasta cantidad de variantes habladas en Ecuador, Perú, Bolivia, Colombia y Argentina. Se trata de una lengua oral que, al encontrarse con el español desde la época colonial, adopta sus grafemas, por lo que en muchos textos la lengua está escrita con "q" (quichua). No obstante, la Constitución de 1998 en el Ecuador reconoce un nuevo sistema de escritura que responde a una serie de reuniones entre académicos, lingüistas y líderes de las comunidades y nacionalidades indígenas, que buscan reflejar de mejor manera los sonidos de la lengua y su unificación en la escritura (Ministerio de Educación 2009). Es así como actualmente se incentiva el uso de la escritura unificada de la lengua kichwa.

La cultura de un pueblo está necesariamente mediada por su lengua. La población de las Guayamas es mayoritariamente kichwahablante. No obstante, reemplazar una lengua indígena, como el kichwa, por una lengua dominante, en este caso el español, es un proceso inexorable, como lo sugieren Haboud et al. (2016, p. 21), asociado con la pobreza, el racismo, la discriminación lingüística y la inseguridad cultural. De hecho, Skutnabb-Kangas y Phillipson (2016) emplean el término "lingüicismo" –que fuese acuñado en inglés (*linguicism*) por la propia lingüista Skutnabb-Kangas en los años ochenta– para referirse a lo que denominan "una sofisticada forma contemporánea de racismo" (p. 72). Suplantar una lengua indígena por una dominante induce a la discriminación lingüística o lingüicismo, que se sustenta en una forma de jerarquización y consolidación de un poder, que es imaginario, pero que se ha otorgado culturalmente, a una lengua sobre otra.

La interculturalidad, por su parte, busca reconocer el valor de los conocimientos de cada cultura y fomentar un encuentro e intercambio entre culturas, en donde la lengua ocupa un papel fundamental. Autores como Boroditsky (2017) sostienen que la lengua moldea la manera en la que pensamos y entendemos el mundo que nos rodea. Al ser la cultura un proceso fluido, está continuamente cambiando y evolucionando y, en el contacto y construcción conjunta entre culturas, se posibilita evitar diferencias lingüísticas y superar barreras comunicativas. Bagga-Gupta y Rao (2018) sostienen que durante un encuentro intercultural, se logra usar una lengua, indistintamente cual esta sea, de una manera colaborativa, y constituye una dimensión significativa para construir las realidades humanas como una forma de "aprendizaje situado". El aprendizaje situado se refiere al que se produce en un lugar específico y en un contexto auténtico, e involucra diferentes culturas y lenguas en una situación de la vida real. Precisamente la interculturalidad marca este proyecto de Aprendizaje-Servicio.

Siguiendo con Gadamer, vemos cómo la existencia de la tradición está atravesada por el lenguaje a partir de la interpretación:

> La traducción puede hacer confluir lo ajeno y lo propio en una nueva figura, estableciendo el punto de verdad del otro frente a uno mismo. En esa forma de reflexión hermenéutica, lo dado lingüísticamente queda eliminado en cierto modo desde su propia estructura lingüística mundana. Pero esa misma realidad -y no nuestra opinión sobre ella- se inserta en una nueva interpretación lingüística del mundo. (Gadamer, 1998, p. 179)

En diálogo con José Pilatasig y Segundo Chusin, comuneros de Guayama Grande (comunicación personal, 25 de agosto de 2021), para traducir lo que significa "arte" en kichwa, interpretaron que lo más próximo a ese concepto es la palabra *takina*. Ello la tradujeron como: entonar algo, entonar música, pero también entonar el barro. La *takina*, como el *raymi* (la fiesta), es un acontecimiento que produce una sensación de asombro.

Aprendizaje-Servicio (ApS)

La educación superior comprende tres funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación con la colectividad. Es esta última función la *raison d'être* del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los distintos programas de educación superior contemplan, dentro de la vinculación, a la participación de estudiantes y docentes en proyectos y programas de servicio comunitario. Además, participar en los proyectos de vinculación, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Superior, constituye un requisito para titularse. Esto plantea un reto para las universidades ecuatorianas, las cuales deben asegurar programas y proyectos que faciliten tanto la participación estudiantil como de las comunidades involucradas. Sin embargo, cuando la vinculación está bien diseñada, aporta significativamente a una mejor comprensión intergeneracional e intercultural.

Actualmente, el alcance del servicio comunitario se ha trasladado desde la "intervención" de la universidad en espacios y colectivos fuera del campus, a un trabajo conjunto que busca que la academia trabaje *con* las comunidades y no *para* ellas (Ríos et al., 2016). El sentido detrás de esto es que la participación permita alcanzar un aprendizaje significativo para los y las participantes en estos programas y proyectos. Con esta óptica, se busca incursionar en actividades

que beneficien a comunidades vulnerables, pero que se alejen de las antiguas formas de asistencialismo y se conviertan en proyectos en donde el conocimiento técnico y profesional adquirido en las instituciones de educación superior pueda llevarse a la práctica en proyectos y programas marcados por el intercambio de conocimientos, la inclusión y la solidaridad.

Para ello, la vinculación ha adoptado metodologías de aprendizaje experiencial. Baena Graciá (2019), en su análisis de la Teoría del Aprendizaje Experiencial, reconoce a John Dewey –a través de su obra *Experience and Education* de 1938– como uno de los primeros autores que revolucionan los anteriores modelos cognitivos de adquisición de conocimiento. Dewey destaca la importancia de la experiencia para adquirir un auténtico conocimiento y, para ello, "vincula la experiencia con la reflexión y la comprensión con la acción" (p. 8). Sin embargo, es la definición de aprendizaje de David Kolb (1984) la que ha consolidado el campo del aprendizaje experiencial: "Aprendizaje es un proceso en donde el conocimiento se crea mediante la transformación de la experiencia" (p. 38).

Esta definición, como plantea el autor, puntualiza algunos aspectos críticos dentro del proceso de aprendizaje desde una perspectiva experiencial. Primero, pone particular énfasis en el proceso de adaptación al contexto en donde se desarrolla la experiencia, de manera que el aprendizaje se opone a la sola recepción de contenido vicario. Segundo, el conocimiento es un proceso transformador que continuamente se crea y se recrea; por tanto, no se trata de una entidad independiente que se puede adquirir o transmitir. Tercero, el aprendizaje transforma la experiencia tanto en su forma objetiva como subjetiva. Finalmente, para entender el aprendizaje es preciso entender la naturaleza del conocimiento y viceversa. A través de los años han surgido nuevas formas de implementar el aprendizaje experiencial. Entre estas se encuentran el ABP (aprendizaje con base en problemas o proyectos), el aprendizaje colaborativo, *design-thinking*, ludificación del aprendizaje, aula invertida, aprender haciendo, investigación-acción, entre otras variantes que se basan en mayor o menor medida en las cuatro dimensiones del aprendizaje propuestas por Kolb: experimentar, actuar, reflexionar y teorizar.

Una de las metodologías de aprendizaje experiencial empleada en proyectos de servicio comunitario es el Aprendizaje-Servicio (ApS): "Una forma de educación experiencial en donde los y las estudiantes incursionan en actividades que se dirigen a necesidades de las comunidades, e involucra también oportunidades

estructuradas de reflexión diseñadas para alcanzar los resultados esperados" (Jacoby, 2015, p.1). El ApS, como explica Jacoby, es una filosofía de la reciprocidad, que busca pasar de la caridad a la justicia, del servicio a la eliminación de la necesidad. Los rasgos que distinguen al ApS de otras metodologías son a) la participación, b) el análisis crítico y c) la evaluación. Es fundamental que todos quienes integran el proyecto sean partícipes de todos estos momentos.

La conexión del estudiantado con entornos diversos cumple un rol importante para un aprendizaje holístico y significativo; el ApS permite construir un puente entre el campus y las comunidades. A través del ApS, los y las estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos aprendidos en un entorno del mundo real. Sin embargo, trabajar en proyectos donde hay solamente un mero contacto con otras culturas y realidades no es suficiente para alcanzar un aprendizaje significativo; el verdadero aprendizaje se construye mediante la interacción para alcanzar objetivos comunes entre quienes participan en las actividades propuestas.

Por ejemplo, la investigación realizada por Díaz et al. (2019) acerca de actitudes cívicas y desarrollo de habilidades en los proyectos de ApS concluye que "las experiencias de aprendizaje de servicio de los estudiantes pueden desencadenar su motivación interna para aprender más sobre un tema" (p. 140). Por su parte, la investigación de García-Gutiérrez y Corrales (2020) sobre la misión social de la universidad destaca al ApS como un enfoque emergente para el desarrollo efectivo de un compromiso cívico de la universidad y sus miembros con la sociedad. Adicionalmente, la investigación de Andrade-Zapata y López-Vélez (2020) sobre el ApS durante el confinamiento obligado por la pandemia por COVID-19 destaca la centralidad del ApS en los y las estudiantes, quienes asumen un rol protagónico y comprometido para cumplir con las tareas encomendadas y actuar en el radio de posibilidades que las circunstancias de confinamiento permitieron.

El proyecto de servicio comunitario: desarrollo endógeno de Sigchos y Chugchilán

En 2016, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) arrancó con el proyecto "Desarrollo Endógeno de Sigchos y Chugchilán", el cual revitalizó al anterior proyecto con las queseras de Sigchos. El proyecto actual es liderado por la Facultad de Medicina y en él participan 14 carreras, en conjunto con distintas comunidades de la zona, sobre diferentes ámbitos de acción. En la comunidad

de Guayama Grande, en particular, existe mucho impulso al proyecto local de agroecología y turismo vivencial.

La parroquia de Chugchilán se encuentra al margen de la laguna del Quilotoa, "una de las 15 lagunas de origen volcánico apreciadas como las más hermosas del mundo" (Carrasco, 2020). La caldera de esta laguna tiene 260 m de profundidad y los minerales le confieren un color verde-azulado con los rayos del sol. Con la mejora de las vías en Cotopaxi, el turismo en este lugar aumentó considerablemente a partir de 2015, aunque se vio mermado en los años de la pandemia (2020-2021). Existen senderos de *trekking* que van desde el margen del Quilotoa hacia el poblado de Chugchilán, los cuales atraviesan las poblaciones de Guayama Grande y Guayama San Pedro.

Por esta razón, los comuneros de la zona ven al turismo como una alternativa económica y adecúan sus viviendas para el turismo comunitario. La propuesta busca compartir las prácticas de agroecología con el turismo responsable. Además de adecuar sus casas para compartir con los visitantes, las comunidades han participado en cursos de capacitación en atención al cliente, cursos de nutrición y buenas prácticas alimenticias, aprendizaje del inglés como tercera lengua, producción de materiales audiovisuales para promocionar la zona, entre otros. Para promocionar el turismo, en 2018 la PUCE, junto con la Universidad de Ohio, desarrollaron un proyecto de video inmersivo con el uso de cámaras 360 (Yepez-Reyes y Williams, 2021). Ahí surgió la posibilidad de producir artesanías que se pudiesen ofrecer a los turistas mediante la elaboración de productos propios de la zona.

En varias reuniones de la universidad con la comunidad, se decidió comenzar con talleres de tejidos y de cerámica, usando la materia prima con la que ya cuenta la comunidad. Es así como se inició el Taller de Cerámica en Guayama Grande, el cual se configura como una propuesta de ApS, con la participación desde su diseño de los y las estudiantes, docentes y la comunidad y además se constituye en una forma de abordar el arte, como plantea Rolnik (2001):

> El arte es una práctica de problematización (desciframiento de signos y producción de sentido), una práctica de interferencia directa en el mundo. Precisamente en esta interferencia en la cartografía vigente actúa la práctica estética, siendo la forma indisociable de su efecto de problematización del mundo. (p. 6)

Visto de esta manera, el Taller de Cerámica compendia una experiencia de arte y cultura, y sitúa al diálogo como el eje de configuración de sentido, el cual procura un encuentro con el universo cultural de las comunidades de las faldas del volcán Quilotoa que enlaza al territorio y al paisaje con su pueblo.

Metodología de trabajo

El Taller de Cerámica, como vehículo de intercambio cultural, es un laboratorio que se basa en la reciprocidad; que fluye entre el hacer, el aprender, el compartir y el recordar, entre los y las estudiantes de la universidad y las personas de la comunidad (niños y niñas, mujeres y hombres). Se ha implementado este taller en otros lugares y tiempos, con otras realidades y resultados distintos (Crespo, 2020).

En Guayama Grande fue preciso conciliar los tiempos y las actividades de la comunidad con los de los estudiantes. En la comunidad, las actividades de subsistencia son prioritarias; los y las estudiantes, por su parte, deben cumplir con un horario que les impone sus actividades académicas. Es allí donde la apuesta de ApS en el taller permitió contextualizar la experiencia de manera recíproca. No solo se logró que los y las estudiantes entendieran esta realidad, sino también que la comunidad observara los tiempos y los compromisos adquiridos para implementar el proyecto.

El taller se convierte en el espacio de sensibilización en el cual diversos actores toman contacto con la arcilla. En esta experiencia se percibe la arcilla a través del tacto y de los otros sentidos; se palpa la textura, la humedad, la temperatura, y se siente el olor de la tierra. Las personas de la comunidad tienen muy asimilado el contacto con la tierra, con la Pachamama, mientras que a los y las estudiantes les cuesta este contacto. Se trata de un momento compartido, pero que se vive de manera independiente, y permite a todos compenetrarse con los elementos de la tierra, el aire que se respira, el acompañamiento, la conversación en una y otra lengua, un compartir distinto, intercultural.

El primer taller en Guayama Grande tuvo una gran concurrencia de comuneros y comuneras, quienes pronto se sintieron a gusto con el material, pero siempre recelosos de los visitantes. Después de siglos de contacto dispar, desigual y desequilibrado entre culturas, la población de Guayama Grande prefiere escudarse en su lengua, el kichwa, y así resistir otra incursión en su territorio de sentido. De igual manera, los y las estudiantes se ubican con discreción y respeto al margen de este espacio epistémico desconocido.

El taller comenzó con un recorrido por los alrededores para reconocer el lugar y buscar arcilla, el elemento principal, apelando a la memoria y a la sensibilidad de los locales en la orilla del río, en el borde de la quebrada como se muestra en la Figura 1. Este espacio vital y reconocido por años por la comunidad se presenta nuevo y desconocido para las personas de la ciudad. La experiencia les permite comprender de mejor manera la vida de la comunidad, del territorio; subiendo y bajando el cerro aprenden también sobre plantas medicinales y sobre las señales que da la naturaleza respecto del clima.

FIGURA 1. Recorrido en busca de arcilla en la quebrada Las Golondrinas, junto a Hortensia Pilatasig, de Guayama Grande.

Resultados

Sensibilización

El acto de manipular la arcilla, como la acción en común, convierte al taller en un mediador entre la lucha-resistencia por el sentido. ¿Cómo romper con siglos de colonización e imposición de sentido, por un lado, y de resistencia, por el otro?

Construir objetos es el objetivo del taller; se amasa el barro y se comienza a estructurar las piezas a partir de las técnicas ancestrales de presión y cordel para elaborar objetos utilitarios, de modelado y de ahuecado para recuperar la memoria (Figura 2). El colectivo parece tener memoria en sus manos por la proximidad a la tierra o por su cercanía a un pasado-presentedewe desde su resistencia. Experimentan con el material y con las técnicas, tratan de emular las piezas cerámicas que conocen: la alfarería de La Victoria de la parroquia Pujilí.

FIGURA 2. El taller de cerámica en el espacio comunitario.

La experiencia del Taller de Cerámica no ha sido imponer la forma ni el criterio estético a partir de un conocimiento técnico de la universidad. Este trata de ser lo menos agresivo, por lo que se prefiere preguntar sobre el mundo que envuelve su habitar en este espacio, el paisaje, oscilando entre el presente

y el pasado inmediato. ¿Qué plantas encuentran ahora y qué plantas encontraban antes, cuando eran niños o en las memorias de sus abuelos y abuelas? ¿Con qué animales conviven ahora y con qué animales convivían antes, cuando eran niños o en las memorias de sus abuelos y abuelas? Estas preguntas se hacen tratando de respetar, en lo posible, su intimidad, con el objetivo de ir levantando imágenes de su mundo y construir sentido a partir de la forma e imagen.

El sentido

Según Ricoeur (2000), "la fenomenología de la memoria (…) se estructura en torno a dos preguntas ¿de qué hay recuerdo?, ¿de quién es la memoria?" (p. 19). Una vez incorporadas las técnicas manuales de construcción cerámica en la comunidad de Guayama Grande, se procede a recuperar la memoria. Los ritos, las leyendas, sus costumbres, su forma de interactuar entre la comunidad, la *minka*, el *ayni* y las formas de interacción con el entorno y la naturaleza, con la Pachamama, son los vínculos con la memoria. Esta es intangible, es el momento en que "acontece" el recuerdo sobre sí mismo, aparece, el recuerdo se encarna en el sí. El comunero o comunera abre su casa para compartir esta existencia. "Y, sin embargo, el olvido coincide totalmente con la memoria. (…) El olvido puede estar tan estrechamente unido a la memoria que puede considerarse como una de sus condiciones (…) Incluso la desgracia del olvido definitivo sigue siendo una desgracia existencial que invita más a la poesía y a la cordura que a la ciencia" (Ricoeur, 2000, p. 546). La función del taller es prolongar este momento, esta existencia, plasmándola en la arcilla.

La quema como un ritual de devolución

Los y las estudiantes permanecen respetuosos y asombrados ante la diferencia que se manifiesta con su lengua, con su forma de vestir y de interactuar entre los habitantes de las faldas del Quilotoa; son testigos y documentan los talleres. Hasta que llega el día de la quema al aire libre de los objetos cerámicos (Figura 3).

FIGURA 3. Construcción del horno al aire libre.

Es aquí cuando los y las estudiantes podrían protagonizar el intercambio, construyendo el horno de papel y arcilla. La comunidad tenía el compromiso de conseguir suficiente viruta para poder hornear las piezas. La viruta produce una llama intensa y se consume lentamente, pero esto no sucedió… Ante la falta de viruta, se armó el horno artesanal con papel, paja y hojarasca de los alrededores; sin embargo, el material se quemó de inmediato, lo que produjo altas temperaturas muy rápidamente. Las piezas se rompieron, explotaron. La magia del taller se rompió también. Esto hizo que se cuestionara si en realidad el taller había funcionado, y si en verdad la comunidad requiere de este espacio de reflexión e intercambio.

El imaginero de la comunidad

El taller siguió su curso con los encuentros y desencuentros. Participó en el taller el comunero Segundo Chusín, miembro activo de la comunidad y padre

de otros participantes (Figura 4). Segundo tiene su mirada alerta, mientras sus manos se deslizan en la arcilla interpretando el sentido que le producen las imágenes; es un traductor de imágenes, es un imaginero en compromiso con el colectivo y con su cultura.

Frente a la imposibilidad de conseguir el material necesario para elaborar un horno lo suficientemente lento para cocinar las piezas cerámicas, se optó por llevar a la Universidad las piezas de arcilla cruda, las cuales fueron quemadas en el horno de cerámica en Quito.

FIGURA 4. Segundo Chusín, junto a su hijo Darwin en el Taller de Cerámica.

La pandemia

En este mundo interconectado y superconectado, los comuneros de Guayama Grande reclamaban la presencia del Taller de Cerámica. Sin embargo, no era posible trasladarse de Quito hasta Cotopaxi, pues aún no se había iniciado la vacunación. Finalmente, los y las estudiantes asumieron su papel de mediadores a partir de las demandas concretas de los miembros de la comunidad. Al usar teléfonos celulares y WhatsApp, se rompió con el temor

del cuerpo del "otro", como lo explica Augé (1994). De esta manera, se logró establecer un contacto directo, pero mediado, por parte de los y las estudiantes directamente con la comunidad, y ya no con la presencia de la figura del docente. La virtualidad permitió un contacto más horizontal de los y las participantes del Taller de Cerámica.

En este contacto, se recorrió el paisaje de la comunidad a partir de las diferentes actividades de los comuneros y las comuneras: la siembra, la cosecha, la recolección de miel, la cocina, las comidas, la fiesta. En Guayama San Pedro el recorrido llegó incluso hasta las fuentes de agua, la cascada La Golondrina, el Quilotoa, por los senderos se muestran las plantas originarias, medicinales y las que se siembran en donde sale el agua. Mediante la tecnología, estudiantes, comuneros y comuneras dialogaron e interpretaron sus necesidades; se elaboraron videos para continuar con la producción artesanal y se incursionó en otras actividades como el diseño de logotipos digitales para el envasado de la miel y otros productos de la comunidad. El Taller de Cerámica se convirtió en un pretexto para la interrelación mediada de la universidad y la comunidad.

Diseminación de conocimientos

En este contexto de relación mediada por la tecnología para el diálogo entre estudiantes y comuneros, Miroslava Zumárraga, estudiante de la Carrera de Artes y ceramista, compartió con Segundo Chusín la manera para dar color a las piezas con las técnicas de pintura cerámica: pintando en negativo para que resalte el fondo y pintando en positivo para que resalte la figura esbozada en la pieza. Con estos conocimientos, Segundo Chusín asumió la responsabilidad de impartir lo aprendido con la comunidad. Hoy en día, Segundo dirige los talleres de cerámica pero ya no solamente en Guayama Grande. Ha sido invitado como profesor de cerámica a la comunidad de Guayama San Pedro y también a Chinaló Alto, una comunidad un tanto distante en el mismo cantón Chugchilán (Figura 5).

El horno es todavía una dificultad. Se requiere que las piezas lleguen a Quito para hornearlas. Con el apoyo de la universidad se ha presentado un proyecto para un fondo que permita comprar un horno que pueda instalarse en la comunidad.

FIGURA 5. Captura de pantalla del zoom de Segundo Chusín, impartiendo clases en Chinaló Alto.

Discusión

La visión de la comunidad acerca de las posibilidades de incursionar en el turismo comunitario como una fuente de ingresos alternativa a la de la agricultura y crianza de animales menores permitió imaginar otras actividades de participación de los y las estudiantes universitarios en la zona y diseñar esta propuesta de ApS. Como se mencionó al inicio, este se fundamenta en tres características diferenciadoras de otras metodologías de aprendizaje: la participación, el análisis crítico y la evaluación.

La participación, activa y decidida, en el Taller de Cerámica, con sus encuentros y desencuentros entre quienes participaron: docentes, estudiantes y comunidad ha sido una constante en todo el proceso. Más aún, se puede ver al Taller de Cerámica desde el concepto del *ayni* como un espacio colectivo de reciprocidad mediante el intercambio de saberes, de historias y sentidos. Si bien el modelado de la cerámica misma es un trabajo individual, el taller conjunto, el relacionarse, compartir, invocar momentos, espacios, plantas y animales permitieron configurar las piezas. Mediante estas, se logró compartir vivencias y generar un espacio

alternativo del diario vivir, dejando descansar al campo por un momento para sumirse en la expresión artística: aprender y enseñar simultáneamente.

En relación con la universidad, el Taller de Cerámica permitió la participación no solamente a estudiantes de Artes, con quienes se diseñaron las actividades, sino también a estudiantes de Comunicación, que encontraron en el Taller de Cerámica una fuente de imágenes, de relatos y de experiencias posibles de ser contadas: desde la recolección de arcillas para elaborar el barro y la cerámica, construir un horno artesanal para cocinar el barro, y las historias de los y las participantes en los talleres.

El análisis crítico constituye la segunda característica del ApS. El Occidente moderno concibe el arte como un producto o un objeto único y original. El imaginero, por su parte, es un productor de imágenes e ideas colectivas, compartidas dentro de un espacio epistémico, cuyo fin es potenciar y cuestionar el mundo y su mundo. Esto genera un choque cultural que afronta formas distintas de comprender el espacio simbólico y el arte. Esto enfrenta a la universidad a comprender maneras distintas de concebir el mundo que no solo se limitan a una lengua diferente, sino a otras formas de relación. El Taller de Cerámica permitió cuestionamientos para docentes y estudiantes. Probablemente, estas mismas preocupaciones ocurrirán desde el lado de la comunidad.

Más aún, las reconfiguraciones de un taller planeado y ejecutado de manera presencial, en un inicio, y que tuvo que buscar formas para acoger la virtualidad para seguir adelante fue fruto de un análisis profundo de todos los participantes: estudiantes, docentes y comuneros. Sobre la marcha se propiciaron cambios, contactos y modificaciones para no dejar decaer una actividad importante para los involucrados.

Finalmente, respecto de la evaluación del aprendizaje adquirido, el Taller de Cerámica respondió a los resultados de aprendizaje, en primer lugar, de la Carrera de Artes Visuales: “Respetar, reconocer y valorar la diversidad cultural y promover la inclusión a través de prácticas artísticas y su incidencia en la sociedad”. Para establecer el diálogo con los comuneros, los y las estudiantes de Arte utilizaron una serie de recursos prestados de otras disciplinas como la etnografía, para reconocer los procesos iconográficos que encadenan los signos culturales que serán reinterpretados en los trabajos cerámicos. Dentro de los resultados de aprendizaje de la materia de Cerámica, los estudiantes y los comuneros aplicaron

técnicas ancestrales de configuración y construcción cerámica, como el modelado y ahuecado, y la técnica de presión y de cordel para construir piezas utilitarias.

En cuanto a la Carrera de Comunicación, los estudiantes al incorporarse en este proyecto, alcanzaron el resultado de aprendizaje de: "Generar soluciones comunicacionales que integren y promuevan el respeto a la naturaleza, la diversidad cultural, étnica, genérica e ideológica, a partir de un comportamiento ético enmarcado en los principios y valores del humanismo cristiano". En relación con el proyecto de servicio comunitario, el resultado principal se dio al pasar la posta a Segundo Chusín, el imaginero de la comunidad, que posibilitó incorporar a este *ayllu* dentro del mundo simbólico del Taller de Cerámica.

Este proyecto ha permitido a la universidad apoyar para que la comunidad adquiera los conocimientos técnicos y despierte su creatividad para trabajar con su propia materia prima. Esta labor conjunta ha permitido que sean los mismos comuneros quienes luego transmitan este conocimiento a otras comunidades aledañas; así, esto se convierte en una forma de educación de calidad, en pro del bienestar y la cultura de los pueblos de Chugchilán, que lo enmarca en los ODS 3 y 4.

En cuanto al ApS, este se muestra como una metodología adecuada para aportar a un cambio positivo enmarcado en la interculturalidad y la reciprocidad: el *ayni*. Será importante analizar en el futuro la posibilidad de un Taller de Cerámica híbrido, capaz de juntar en un mismo lugar a todos sus actores para la creación artística y apto para aprovechar las potencialidades de la virtualidad en aquellas actividades que puedan prescindir de la presencialidad.

Referencias

Andrade-Zapata, J. S. y López-Vélez, A. L. (2020). Aprendizaje-servicio en contextos de confinamiento y pandemia: sostener la relación Universidad-Comunidad mediante la presencia virtual. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio* 10, pp. 89-100. https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.10.8

Augé, M. (1994). *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Paidós.

Baena Graciá, V. (ed.) (2019). *El Aprendizaje Experiencial como metodología docente*. Narcea S.A. Ediciones.

Bagga-Gupta, S. & Rao, A. (2018). Languaging in digital global South–North spaces in the twenty-frst century: media, language and identity in political discourse. Bandung Journal of Global South 5(3), 1-34. https://doi.org/10.1186/s40728-018-0047-z

Baudrillar, J. (1968). *El sistema de los objetos*. Siglo XXI.

Boroditsky, L. (2017). How language shapes the way we think. https://www.ted.com/talks/lera_boroditsky_how_language_shapes_the_way_we_think

Carrasco, Y. (2019). Estadísticas de turistas en laguna de Quilotoa. *Conciencia Digital* 2, pp. 24-34. https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v2i1.927

Crespo, C. (2017). El taller de cerámica como vehículo de intercambio en un territorio complejo. *Index. Revista de Arte Contemporáneo* 3, pp. 48-63. https://doi.org/10.26807/cav.v0i03.50

Cifuentes, M. (2020). Chugchilán: un Recorrido desde la Historia y la Memoria. [Manuscrito no publicado]. Proyecto Laboratorio de los Paisajes Vivo. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Díaz, K., Ramia, N., Bramwell, D. y Costales, F. (2019). Civic Attitudes and Skills Development Through Service-Learning in Ecuador. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* 23, 124-144. https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1524/1461

Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica. Hermeneia 7*. Ediciones Sígueme.

Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método II. Hermeneia 34*. Ediciones Sígueme.

García-Gutiérrez, J. y Corrales Gaitero, C. (2020). Las políticas supranacionales de educación superior ante la "tercera misión" de la Universidad: el caso del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Educación Comparada* 37, 251-280. https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535

Haboud, M., Freeland, J., Howard, R. y Cruz, J. (2016). Linguistic Human Rights and Language Revitalization in Latin America and the Caribbean. En S. Coronel-Molina y T. L. McCarty (Eds.), *Indigenous Language Revitalization in the Americas*, 201-224. Routledge.

Howard, R. (2011). The Quechua language in the Andes today: Berween statistics, the state and daily life. In P. Heggarty & A. J. Pearce (eds.) History and language in the Andes. Studies of the Americas (pp. 189-213). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230370579_9

Jacoby, B. (2015). Service-Learning Essentials. Questions, Answers, and Lessons Learned. Jossey-Bass.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development.* Prentice-Hall.

Ministerio de Educación. (2009). *Kichwa. Yachakukkunapa Shimiyuk Kamu*. https://bit.ly/34gc5tR

Porras, P. (1972). *Breves notas de la arqueología del Ecuador (2.ª ed.)*. Centro de Publicaciones PUCE.

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido.* Fondo de Cultura Económica.

Ríos, R., González, J., Armijos E., Borja, K. y Montaño, M. (2016). Estrategias para el arquitecto intérprete: el consultorio en el laboratorio de los paisajes vivos. *Arquitecturas del Sur* 34 (49), 22-31.

Rolnik, S. (2006). *¿El arte cura?* MACBA Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona.

Skutnabb-Kangas, T. y Phillipson, R. (2010). Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination. In S.-K. Tove & P. Robert (eds.) *Linguistic human rights, past and present*, 71-110. De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110866391.71

Yepez-Reyes, V. y Williams, E. R. (2021). Service-Learning Through Immersive Technologies in Ecuador. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* 25(2), 177-185. https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/2509

Yucra, R. (2016). El Ayni principio fundamental de los incas. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Conferencia Magistral "El Ayni" de Juan e Iván Núñez del Prado. https://faedu.cayetano.edu.pe/noticias/1191-el-ayni-principio-fundamental-de-los-incas